



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Bernhard Sieland und Laura Jordaan

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen	7
---	---

Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen	23
---	----

Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können	37
---	----

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden	53
---	----

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie	69
--	----

Gabriele Krause

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback	83
---	----

Train-the-trainer-Konzepte

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern 109

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept 129

Evelyn Krauß

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) 143

Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren 163

Christina Plath

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten 171

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden –

2. Evaluationsstudie

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

Zusammenfassung

Im Zentrum steht die Evaluation des Braunschweiger Classroom-Management-Trainings (CM-Training), insbesondere Trainingseffekte auf Wissen, Kompetenzen und die Einsicht in die Notwendigkeit von Selbstreflexion. In einem randomisierten Prä-Post-Design absolvierten 133 Lehramtsstudierende ein CM-Training (Interventionsgruppe, TG); 234 nahmen zu einem späteren Zeitpunkt an einer alternativen CM-Veranstaltung teil (Wartekontrollgruppe, KG). Die Teilnehmenden der TG berichteten zur Post-Messung höheres Wissen und höhere Kompetenzen im CM als Teilnehmende der KG. Die Befunde bekräftigen damit die Ergebnisse, die im Rahmen einer ersten Evaluationsstudie zum CM-Training berichtet wurden (Hannemann, Uhde & Thies, eingereicht). Teilnehmende der TG berichteten nach dem Training eine höhere Notwendigkeit an Selbstreflexion. Die Werte der Selbstreflexionsskalen Einsicht und Engagement sowie die internale Kontrollüberzeugung blieben unverändert, während sich diese in der KG signifikant verschlechterten. Hinsichtlich der Ergebnisse in einem CM-Wissenstest unterschieden sich die Gruppen nicht signifikant im Zuwachs. Zukünftig ist die Nachhaltigkeit der Effekte sowie das Gelingen des Transfers in die Schulpraxis zu untersuchen.

Schlüsselbegriffe: Classroom-Management, Trainingsevaluation, Kompetenzmessung im Lehramtsstudium

Lena Hannemann, M. Sc., Dr. Gesa Uhde, Prof. Dr. Barbara Thies
TU Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
l.hannemann@tu-braunschweig.de

1. Evaluation des Braunschweiger Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende

Classroom-Management-Kompetenzen (CM) sind höchst relevant für erfolgreichen Unterricht (Marzano, 2003; Seidel & Shavelson, 2007) und gelten als eine der wichtigsten Ressourcen im Umgang mit Belastungen im Lehramtsberuf (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Kiel, Frey & Weiß, 2013). Gerade zu Beginn ihrer praktischen Tätigkeit sind Lehrkräfte jedoch oft verunsichert (Havers, 2010; Melnick & Meister, 2008) und haben Probleme, ihr theoretisches Wissen im praktischen Schulkontext anzuwenden (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Die Folge ist ein hoher Dropout bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Berufstätigkeit (Smith & Ingersoll, 2004). Als Ursache wird häufig ein unzureichender Praxisbezug in der universitären Lehramtsausbildung genannt (O'Neill & Stephenson, 2012) sowie mangelnde Vorbereitung hinsichtlich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen beziehungsweise effektiver CM-Strategien (Jones, 2006).

An der TU Braunschweig werden im Rahmen der Lehramtsausbildung bereits zu einem frühen Zeitpunkt verschiedene Praxisphasen durchlaufen. Sollen diese wirksam sein, ist eine adäquate Vorbereitung und Begleitung notwendig, damit der Transfer des theoretischen Wissens in die Praxis gelingen kann (Hascher, 2012). Im Rahmen des Projekts KoBB² wurde daher ein CM-Training konzipiert, implementiert und evaluiert, das die Lehramtsstudierenden in Vorbereitung auf ihr Allgemeines Schulpraktikum (ASP) unterstützt. Zentrales Ziel des Trainings ist der Aufbau von CM-Kompetenzen, um der Entstehung von Handlungsunsicherheiten im Rahmen des ASP vorzubeugen. CM-Kompetenzen umfassen ein weites Wissensspektrum, das zwar auf deklarativem, theoretischen Wissen basiert, größtenteils aber aus prozeduralem, praktischen Wissen besteht (Baumert & Kunter, 2011; Ophardt & Thiel, 2013). Da traditionelle universitäre Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen oder Seminare für die Vermittlung vorwiegend prozeduralen Wissens weniger geeignet sind (Havers, 2010; Schaefers, 2002), wurde zur Vermittlung von CM-Kompetenzen das Format des kognitiven-behavioralen Kompetenztrainings gewählt. Inhalte werden hierbei weniger verbal vermittelt, sondern eingeübt und, basierend auf therapeutischen Konzepten zur Verhaltensmodifikation, Veränderungen auf kognitiver, behavioraler und affektiver Ebene bewirkt (Havers, 2010; Kunter & Pohlmann, 2009).

Grundlage für die Trainingskonzeption waren Elemente des Gruppentrainings sozialer Kompetenzen (GSK, Pfungsten & Hinsch, 2007; L-GSK, Uhde, 2015), welches inhaltlich an den Unterrichtskontext angepasst und mit Erkenntnissen aus der CM-Forschung verbunden wurde (Evertson & Emmer, 2013; Kounin, 1976; Marzano, 2003; Mayr, 2006). Zu den Lernzielen auf der behavioralen Ebene gehört beispielsweise das Erlernen von Strategien zur Prävention von und Intervention bei Unterrichtsstörungen, das Gestalten von Übergängen, das Formulieren von Instruktionen sowie das Durchsetzen von Regeln. Hierdurch soll

² KoBB (Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen) ist ein Teilprojekt des Projektes TU4Teachers, welches im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom DLR und BMBF an der TU Braunschweig gefördert wird.

ein Handlungsrepertoire der Studierenden für Unterrichtssituationen aufgebaut beziehungsweise erweitert werden. Zu den Lernzielen auf kognitiver Ebene zählen insbesondere die Stärkung der Selbstreflexionskompetenz, die Differenzierung angemessener und unangemessener Verhaltensweisen einer Lehrkraft sowie die Beeinflussung des eigenen (Lehrkraft-)Verhaltens durch konstruktive Selbstverbalisation.

Durch die Lernziele auf kognitiver Ebene werden die Umsetzung und die Entwicklung der erlernten Handlungsstrategien unterstützt. So lässt die Fähigkeit zur Selbstreflexion auf den Stand der eigenen Kompetenzentwicklung rückschließen, wie z.B. Stärken und Schwächen im Lehrkraftverhalten (Denner & Gesenhues, 2013). Außerdem soll durch die kognitiven Trainingsziele das Bewusstsein dafür gestärkt werden, durch hilfreiche Selbstverbalisation eigenes angemessenes Verhalten und so auch die Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen zu können, d.h. die Kontrollüberzeugungen der Studierenden sollen verbessert werden (Kovaleva, Beierlein, Kemper & Rammstedt, 2012).

2. Das Classroom-Management-Training

Das CM-Training beinhaltet drei Einheiten von je fünf Stunden, die über einen Zeitraum von zweieinhalb Wochen erfolgen. Die Trainings werden in Gruppen mit maximal fünfzehn Studierenden von jeweils einer Trainerin bzw. einem Trainer durchgeführt. Zwischen den Sitzungen erhalten die Studierenden kurze Hausaufgaben und bearbeiten ab dem zweiten Trainingstag Onlinebegleitaufgaben zur Vertiefung der Trainingsinhalte. Das Training ist sehr systematisch aufgebaut und im Ablauf stark strukturiert (vgl. Abbildung 1). Entsprechend einem kognitiv-behavioralen Training enthält es sowohl Elemente, die auf die Bewusstmachung und Veränderung der Kognitionen zielen und gleichzeitig gibt es einen hohen Anteil praktischer Elemente, die sich direkt auf die Handlungsebene beziehen. Die wichtigsten Methoden des CMT sind Instruktion und Modellierung durch die Trainerin bzw. den Trainer, Einzel- und Zweier- und Gruppenarbeiten, Plenumsdiskussionen, Übungen zur Modifikation von Kognitionen und – zeitlich am umfangreichsten – Rollenspiele in unterschiedlichen Varianten.

2.1 Trainingsablauf

Anfang und Ende der Sitzung. Zu Beginn jeder Sitzung erfolgt ein Überblick über die Inhalte der jeweiligen Sitzung sowie ab dem zweiten Trainingstag eine kurze Wiederholung der Inhalte aus der letzten Sitzung sowie eine Nachbesprechung der Hausaufgaben. Die Sitzungen werden abschließend beendet mit einer Zusammenfassung der Inhalte durch die Trainerin / den Trainer und einer Abschlussrunde, bei der alle Teilnehmenden jeweils kurz benennen, welche Inhalte für sie besonders hilfreich oder bemerkenswert waren.



Abbildung 1

Ablauf des Classroom-Management-Trainings

Erster Trainingstag. Im Mittelpunkt der ersten Sitzung steht das Erklärungsmodell für angemessenes und unangemessenes Lehrkraftverhalten. Das Modell basiert auf dem Erklärungsmodell für sicheres und unsicheres Verhalten des GSK (Pfungsten & Hinsch, 2007) und ist für das Verständnis der folgenden Trainingselemente zentral, weshalb ausreichend Zeit verwendet werden sollte. Darüber hinaus werden induktiv zunächst angemessenes und unangemessenes Lehrkraftverhalten sowie im zweiten Schritt die unterschiedlichen CM-Bereiche anhand von verschiedenen Unterrichtssituationen erarbeitet und so wichtige Konstrukte verschiedener Autorinnen und Autoren eingeführt (Evertson & Weinstein, 2006; Kounin, 1976; Marzano, 2003; Mayr, 2006). Abschließend wird der CM-Bereich „Regeln & Prozeduren“ durch Übungen zum Formulieren und Einführen von Regeln vertieft.

Zweiter Trainingstag. In der zweiten Sitzung sind die zentralen Themen die Prävention von und der Umgang mit Unterrichtsstörungen bzw. Regelverstößen. Anhand kurzer Beschreibungen von Unterrichtssituationen werden nacheinander zwei unterschiedliche Situationstypen erarbeitet sowie hilfreiche Strategien, wie in entsprechenden Situationen angemessen vorgegangen werden kann. Die Umsetzung der Strategien wird in Rollenspielen praktisch erprobt. Abschließend werden Merkmale guter Unterrichtsinstruktionen praktisch erprobt.

Dritter Trainingstag. In der dritten Sitzung werden die Inhalte und Strategien aus den ersten zwei Sitzungen vertieft und erweitert. Insbesondere werden Lehrkraft-Reaktionen auf inhaltlich richtige und falsche Beiträge von Schülerinnen und Schülern erarbeitet und anhand von Rollenspielen erprobt. Außerdem wird die Wahrnehmung und der Einsatz unterschiedlicher Strategien bei der Gestaltung von Übergängen zwischen unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen trainiert. Die Unterrichtssituationen werden an diesem

letzten Tag wesentlich komplexer, wodurch der Transfer auf die Schulpraxis angebahnt werden soll.

Rollenspiele. Die Steigerung der Komplexität der Inhalte und Übungen innerhalb des Trainings wird insbesondere anhand der Rollenspiele deutlich. So dienen diese am ersten Tag u.a. dem gegenseitigen Kennenlernen sowie als Einstieg in die Methode des Rollenspiels und sind dabei wenig exponierend. Das Rollenspiel zur Regeleinführung wird z.B. in Kleingruppen vorbereitet und darf auch mit mehreren „Lehrkräften“ gespielt werden, um die Hürde möglichst gering zu halten. Nach den Rollenspielen erfolgt am ersten Tag ein kurzes Feedback ohne Videoaufnahmen. Die Rollenspiele am zweiten Tag entsprechen in der Methodik dem Vorgehen im GSK. Zunächst wird ein Rollenspiel als Modell von der Trainerin gespielt, anschließend werden die Rollenspiele in Kleingruppen durchgeführt. Alle Teilnehmenden übernehmen dabei zumindest einmal die Rolle der Lehrkraft und die Auswertung erfolgt über Videofeedback (siehe Pfingsten & Hinsch, 2007). Am dritten Tag werden die Rollenspiele in der Gesamtgruppe durchgespielt, es erfolgt eine Rückmeldung durch die Trainerin und die übrigen Teilnehmenden sowie eine differenzierte Auswertung der eigenen Rollenspiele nach Trainingsende anhand von Videos. Da die Unterrichtssequenzen hier wesentlich länger sind und auch die Inhalte aus der ersten und zweiten Sitzung einbezogen werden können, gibt es zahlreiche Aspekte, die von den Teilnehmenden berücksichtigt werden können. Auch durch die Gruppengröße kommen diese Rollenspieltypen der Komplexität von Unterricht sehr nahe und sollen so die Überführung der erlernten Strategien in die Schulpraxis unterstützen.

3. Fragestellung und Hypothesen

Das CM-Training wurde in einem ersten Durchgang mit zehn Trainingsgruppen bereits positiv evaluiert. Dabei zeigten sich insbesondere Verbesserungen hinsichtlich der Selbsteinschätzungen im CM-Wissen sowie in den CM-Kompetenzen durch das Training (Hannemann, Uhde & Thies, eingereicht). Die Replizierbarkeit dieser Ergebnisse zur Trainingseffektivität soll nun anhand einer zweiten Kohorte überprüft werden. Darüber hinaus soll untersucht werden, inwieweit die Ergebnisse bezüglich der Selbsteinschätzungen im CM-Wissen durch den Einsatz eines CM-Wissenstest unterstützt werden. Außerdem sollen auch die Lernziele auf der kognitiven Ebene evaluiert werden: Bewirkt das Training tatsächlich eine Veränderung hinsichtlich der Selbstreflexionsfähigkeit, d.h. finden es Studierende, die das Training absolviert haben, beispielsweise wichtiger, ihre Gedanken, Gefühle und Handlungen zu reflektieren? Daneben stellt sich die Frage, ob Studierende nach der Trainingsteilnahme eine höhere internale und eine geringere externale Kontrollüberzeugung (Rotter, 1966) aufweisen, ob sie also eher das Gefühl haben, Ereignisse kontrollieren zu können und diese als Konsequenz ihres eigenen Handelns erleben und das Geschehen weniger als außerhalb der eigenen Kontrolle ansehen. D.h., sind Studierende bezüglich der Beeinflussung ihres Verhaltens und folglich auch des Verhaltens ihrer Schülerinnen und

Schüler nach Teilnahme am CM-Training überzeugter, ihren Unterricht kontrollieren zu können und diese als Konsequenz ihres eigenen Handelns zu verstehen?

Die Hypothesen der vorliegenden Studie waren demnach folgende: (1) Lehramtsstudierende der TG schreiben sich im Prä-Post-Vergleich höheres CM-Wissen und höhere CM-Kompetenzen zu als Studierende der KG. (2) Studierende der TG erzielen bessere Ergebnisse im CM-Wissenstest als Studierende der KG. (3) Studierende der TG zeigen höhere Werte hinsichtlich ihrer selbsteingeschätzten Selbstreflexionsfähigkeit sowie ein günstigeres Muster internaler und externaler Kontrollüberzeugungen.

4. Methode

4.1 Studiendesign und Stichprobe

In Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP) nahm die gesamte Kohorte des dritten Semesters mit $N = 367$ Lehramtsstudierenden an CM-Lehrveranstaltungen sowie an einer begleitenden Evaluationsstudie teil. Vor Beginn des Wintersemesters wurden die Studierenden dazu zufällig einer von zwei Bedingungen zugewiesen: Der Trainingsgruppe (TG; $n = 133$) oder der Wartekontrollgruppe (KG, $n = 234$), die alternativ einige Wochen später an einem CM-Literaturkurs in Vorbereitung auf das ASP teilnahm. Das Evaluationsdesign war längsschnittlich über fünf Messzeitpunkte (Trainingsgruppe) beziehungsweise über sieben Messzeitpunkte (Wartekontrollgruppe) angelegt. Die vorliegende Studie bezieht sich auf die ersten zwei Messzeitpunkte. Vor Beginn der ersten Trainingssitzung (t_1) und nach Beendigung der letzten (t_2) bearbeiteten die Teilnehmenden der TG mittels Papierfragebögen Skalen zu selbsteingeschätztem Wissen und Kompetenzen im CM, zur Selbstreflexion, zu internalen und externalen Kontrollüberzeugungen sowie einen CM-Wissenstest. Teilnehmende der KG bearbeiteten im jeweils gleichen Zeitraum dieselben Skalen mittels Onlinefragebögen. Es handelt sich damit um ein experimentelles Design mit Messwiederholung (Zwei-Gruppen-Prä-Post-Design). Die Teilnahme an der Erhebung war freiwillig. Die Rücklaufquote war mit 91,3 % Rücklauf zum ersten Messzeitpunkt ausreichend hoch. Unter Berücksichtigung des Dropouts ergab sich zu t_1 ein $N = 321$ und zu t_2 ein $N = 285$. Das Durchschnittsalter der Studierenden war $M = 21.94$ ($SD = 3.32$) Jahre; 68,8 % waren weiblich. Dabei studierten 66 % Grund-, Haupt-, oder Realschul-Lehramt und 28,7 % gymnasiales Lehramt. Die χ^2 -Tests für Geschlecht und Schulform und T-Tests für das Alter und die Abiturnote zeigten keine signifikanten Unterschiede der zwei Gruppen. Für die berichteten Analysen wurden die Daten von $N = 273$ Teilnehmenden verwendet, für die Daten der Prä- und Postmessung vorlagen ($n_{TG} = 110$; $n_{KG} = 163$).

4.2 Erhebungsmethoden und Analysen

Zur Erfassung der abhängigen Variablen wurden leicht adaptierte Skalen zum selbsteingeschätzten prozeduralen und deklarativen Wissen von Thiel, Ophardt und Piwowar (2013)

eingesetzt. Ein Item lautet zum Beispiel: „Es gelingt mir, so auf Störungen zu reagieren, dass der Unterrichtsfluss nicht beeinträchtigt wird.“ Die internen Konsistenzen betrugen Cronbach's $\alpha = .60 - .93$. Die Einschätzungen zur Selbstreflexion wurden mittels der Self-Reflection and Insight Scale erhoben mit den drei Unterskalen Engagement, z.B. „Ich nehme mir häufig Zeit, meine Gedanken zu reflektieren.“, Notwendigkeit, z.B. „Es ist für mich wichtig zu versuchen, die Bedeutung meiner Gefühle zu verstehen.“ und Einsicht, z.B. „Normalerweise bin ich mir meiner Gedanken bewusst.“ (Grant, Franklin & Langford, 2002, dt. Übersetzung von Kohlmeier, 2016). Die internen Konsistenzen betrugen Cronbach's $\alpha = .86 - .90$. Die internale und externale Kontrollüberzeugung wurde mit der IE-4-Skala von Kovalova, Beierlein, Kemper und Rammstedt (2012) gemessen. Die Skala besteht aus zwei Subskalen mit jeweils zwei Items. Ein Item lautet beispielsweise „Ich habe mein Leben selbst in der Hand.“. Die interne Konsistenz betrug Cronbach's $\alpha = .73$ für die internale sowie Cronbach's $\alpha = .62$ für die externale Kontrollüberzeugung. Alle Items wurden auf einer 5-stufigen Likert-Skala von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt genau) gemessen. Außerdem wurde ein Test zum CM-Wissen eingesetzt. Dieser enthielt sieben Items eines Instruments von Hohenstein, Zimmermann, Kleickmann, Köller und Möller (2017) sowie drei selbst generierte Items. Die insgesamt zehn Items (z.B. „Während der Lehrer anschließend etwas an der Tafel erklärt, wirft die Schülerin dennoch die Papierkügelchen durch den Raum. Bitte markieren Sie die richtige Aussage.“) enthielten zwischen drei und fünf Antwortmöglichkeiten im Single- oder Multiple-Choice-Format. Die Item-Schwierigkeit lag im Bereich $M = .33 - .93$. Zur Überprüfung der drei Hypothesen wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt mit den Faktoren Zeit (Prätest/Posttest) und Gruppenzugehörigkeit (TG/KG).

5. Ergebnisse

5.1 Effekte auf die Selbsteinschätzungen im CM-Wissen und CM-Kompetenzen

Für die Skalen zum CM-Wissen ergab sich ein Anstieg der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung für die TG auf allen Skalen zum selbsteingeschätzten CM-Wissen (Tabelle 1.1). In der KG zeigte sich lediglich auf der Skala Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern ein signifikanter Anstieg von Prä- zu Postmessung. Die Varianzanalyse zu den Skalen im selbsteingeschätzten Wissen zwischen den zwei Gruppen über die Zeit zeigte signifikante Interaktionseffekte auf allen Skalen. Dabei ergaben sich große Effektstärken für alle Skalen mit der Ausnahme der Skala Störungsintervention, für die sich eine kleine Effektstärke zeigte (Konventionen nach Sedlmeier & Renkewitz, 2008).

Tabelle 1.1

Mittelwerte Prätest/Posttest, Standardabweichungen und Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Skalen von CM-Wissen.

	Haupteffekte						Interaktionseffekt			
	Prätest	Posttest	Gruppe (G)			Zeitpunkt (t)			G x t	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	η_p^2
Störungsintervention			40.01*	<.001	.13	313.14*	<.001	.54	277.69*	.03
TG	2.69 (0.64)	3.98 (0.56)								
KG	2.89 (0.71)	2.92 (0.74)								
Regeln			32.37*	<.001	.11	234.94*	<.001	.46	245.23*	.48
TG	2.93 (0.65)	4.27 (0.59)								
KG	3.19 (0.76)	3.18 (0.71)								
Prozeduren/Abläufe			13.18*	<.001	.05	86.34*	<.001	.24	97.88*	.27
TG	3.18 (0.71)	4.03 (0.64)								
KG	3.34 (0.80)	3.31 (0.70)								
Aktivierung der SuS			14.66*	<.001	.05	86.57*	<.001	.24	71.92*	.21
TG	3.21 (0.63)	3.92 (0.66)								
KG	3.27 (0.73)	3.30 (0.65)								
Klarheit Handlungsprogramm			22.08*	<.001	.08	69.90*	<.001	.21	76.00*	.22
TG	3.38 (0.65)	4.06 (0.60)								
KG	3.41 (0.67)	3.40 (0.60)								
Konflikte unter SuS			3.33	.069	.01	95.45*	<.001	.26	62.14*	.19
TG	2.98 (0.82)	3.74 (0.84)								
KG	3.16 (0.84)	3.24 (0.74)								
Arbeitsbündnis mit den SuS			13.25*	<.001	.05	161.33*	<.001	.37	63.31*	.19
TG	2.82 (0.66)	3.68 (0.63)								
KG	2.89 (0.73)	3.09 (0.64)								
Planung und Zeitmanagement			2.34	.127	.01	43.29*	<.001	.14	41.49*	.13
TG	3.14 (0.79)	3.72 (0.70)								
KG	3.31 (0.71)	3.31 (0.70)								

Mittelwerte basieren auf 5-Punkte Likert-Skala. 1 = niedriges Wissen, 5 = hohes Wissen, $n_{TG} = 110$, $n_{KG} = 163$. $df = 1, 271$.

Tabelle 1.2 zeigt die Prä- und Posttest-Mittelwerte, Standardabweichungen und die Ergebnisse der Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Skalen zu den selbsteingeschätzten CM-Kompetenzen. Deskriptiv zeigte sich ein Anstieg der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung für die TG auf allen Skalen der CM-Kompetenzen. In der KG zeigte sich für die Skalen Störungsintervention, Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, Konflikte unter Schülerinnen und Schülern sowie Arbeitsbündnis mit den Schülerinnen und Schülern ein Rückgang von Prä- zu Postmessung. Die Varianzanalyse ergab für die Skalen zu den selbsteingeschätzten Kompetenzen signifikante Interaktionseffekte zwischen den zwei Gruppen über die Zeit für alle Skalen. Dabei ergaben sich mittlere bis große Effektstärken für die Interaktionseffekte für alle Skalen mit der Ausnahme der Skala Störungsausmaß, für die sich eine kleine Effektstärke zeigte.

Tabelle 1.2

Mittelwerte Prätest/Posttest, Standardabweichungen und Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Skalen von CM-Kompetenzen.

	Prätest <i>M</i> (<i>SD</i>)	Posttest <i>M</i> (<i>SD</i>)	Haupteffekte						Interaktionseffekt		
			Gruppe (G)			Zeitpunkt (t)			G x t		
			<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2
Störungsausmaß			2.46	.118	.01	1.38	.242	.01	21.93*	<.001	.03
TG	3.72 (0.40)	3.89 (0.42)									
KG	3.78 (0.48)	3.68 (0.50)									
Regeln			2.45	.119	.01	66.68*	<.001	.20	71.03*	<.001	.21
TG	3.43 (0.62)	4.02 (0.58)									
KG	3.62 (0.61)	3.61 (0.61)									
Gruppenmobilisierung			13.06*	<.001	.05	43.81*	<.001	.14	33.74*	<.001	.11
TG	3.50 (0.49)	3.93 (0.52)									
KG	3.50 (0.54)	3.53 (0.55)									
Klarheit Handlungsprogramm			2.41	.122	.01	4.18*	.042	.02	32.62*	<.001	.12
TG	3.48 (0.46)	3.72 (0.51)									
KG	3.57 (0.53)	3.46 (0.49)									
Störungsintervention			11.92*	.001	.03	105.90*	<.001	.28	72.60*	<.001	.21
TG	3.16 (0.61)	3.90 (0.64)									
KG	3.26 (0.57)	3.33 (0.64)									
Monitoring			.85	.358	.01	5.69*	.018	.02	23.41*	<.001	.08
TG	3.48 (0.51)	3.72 (0.54)									
KG	3.59 (0.54)	3.51 (0.49)									
Zeitmanagement			0.01	.913	<.01	5.40*	.021	.02	26.54*	<.001	.09
TG	3.40 (0.54)	3.62 (0.52)									
KG	3.55 (0.51)	3.47 (0.47)									
Umgang mit Konflikten unter SuS			0.14	.713	<.01	21.24*	<.001	.07	41.49*	<.001	.13
TG	3.50 (0.72)	3.96 (0.68)									
KG	3.79 (0.70)	3.72 (0.68)									
Arbeitsbündnis mit den SuS			3.52	.062	.01	28.42*	<.001	.10	49.31*	<.001	.16
TG	3.57 (0.43)	3.96 (0.46)									
KG	3.68 (0.58)	3.63 (0.56)									

Mittelwerte basieren auf 5-Punkte Likert-Skala. 1 = niedrige Kompetenzen, 5 = hohe Kompetenzen, $n_{TG} = 110$, $n_{KG} = 162$, $df = 1, 270$.

5.2 Effekte auf das CM-Wissen, die Selbstreflexion und Kontrollüberzeugungen

Bezüglich des CM-Wissenstests ergaben sich keine signifikanten Veränderungen der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung für die TG oder die KG (Tabelle 2) und die Varianzanalyse zum CM-Wissenstest zeigte keinen signifikanten Interaktionseffekt zwischen den zwei Gruppen über die Zeit. Hinsichtlich der Selbstreflexionsfähigkeit zeigte sich ein Anstieg der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung in der TG auf der Skala Notwendigkeit und ein Absinken der Mittelwerte von Prä- zu Postmessung in der KG für dieselbe Skala. Kleine bis mittlere Effektstärken ergaben sich hier für die Interaktionseffekte der Skalen Engagement, Notwendigkeit und Einsicht. Hinsichtlich der internalen und externalen Kontrollüberzeugung zeigte sich keine signifikante Veränderung von Prä- zu Post-Messung in der TG. In der KG sanken die Werte für die internale Kontrollüberzeugung signifikant. Für den Interaktionseffekt zwischen den Gruppen über die Zeit ergab sich für die internale Kontrollüberzeugung ein kleiner Effekt.

Tabelle 2

Mittelwerte Prätest/Posttest, Standardabweichungen und Varianzanalysen mit Messwiederholung für den CM-Wissenstest, Selbstreflexion und Kontrollüberzeugungen.

			Haupteffekte						Interaktionseffekt		
	Prätest	Posttest	Gruppe (G)			Zeitpunkt (t)			G x t		
	M (SD)	M (SD)	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2	F	p	η_p^2
Wissenstest			7.11*	.008	.03	1.16	.283	<.01	0.45	.505	<.01
TG	6.25 (1.53)	6.29 (1.41)									
KG	6.64 (1.49)	6.79 (1.60)									
SRIS Engagement			3.03	.083	.01	6.02*	.015	.02	5.10*	.025	.02
TG	3.78 (0.68)	3.78 (0.71)									
KG	3.71 (0.78)	3.56 (0.69)									
SRIS Notwendigkeit			2.91	.089	.01	0.02	.879	<.01	20.69*	<.001	.07
TG	3.70 (0.74)	3.84 (0.70)									
KG	3.70 (0.77)	3.55 (0.72)									
SRIS Einsicht			1.86	.174	.01	0.71	.401	<.01	6.61*	.011	.02
TG	3.75 (0.58)	3.80 (0.62)									
KG	3.73 (0.59)	3.63 (0.65)									
IE-4 Internale Kontrollüberzeugung			2.36	.126	.01	1.26	.262	.01	5.93*	.016	.02
TG	4.22 (0.59)	4.27 (0.68)									
KG	4.20 (0.66)	4.06 (0.69)									
IE-4 Externale Kontrollüberzeugung			2.62	.107	.01	2.60	.108	.01	1.08	.301	<.01
TG	2.05 (0.61)	2.17 (0.76)									
KG	2.23 (0.81)	2.26 (0.76)									

Wissenstests: Mittelwerte basieren auf Anzahl richtig gelöster Test-Items 1-10, $n_{TG} = 110$, $n_{KG} = 163$, $df = 1$, 271. Übrige Mittelwerte basieren auf 5-Punkte Likert-Skala, 1 = niedrige Werte, 5 = hohe Werte; $n_{TG} = 110$, $n_{KG} = 162$. $df = 1$, 270.

6. Diskussion

Die vorliegende Evaluationsstudie unterstützt die bisherigen Befunde zur Wirksamkeit des Braunschweiger CM-Trainings. Bezüglich der ersten Hypothese konnten die Ergebnisse einer vorhergehenden Studie zur CM-Trainingsevaluation (Hannemann et al., eingereicht) bezüglich des selbsteingeschätzten CM-Wissens und der CM-Kompetenzen repliziert werden. Studierende der TG zeigten im Vergleich zur KG nach der Intervention signifikant höhere Werte als vor der Intervention.

Darüber hinaus wurde ein Wissenstest eingesetzt sowie Veränderungen hinsichtlich Selbstreflexion und Kontrollüberzeugungen untersucht. Unsere Annahme bezüglich des Wissenstests konnte nicht bestätigt werden. Es zeigte sich keine signifikante Verbesserung des Testergebnisses der TG nach der Intervention im Vergleich mit der KG. Mit dieser Hypothese sollte überprüft werden, ob sich die Selbsteinschätzungen bezüglich des CM-Wissens mit den Fähigkeiten der Studierenden decken. Die Ergebnisse sind ein erster Indikator dafür, dass die Selbsteinschätzung und das deklarative Wissen nicht kongruent sind. Um diese Ergebnisse zu validieren, ist der Einsatz eines umfangreicheren Wissenstests notwendig, der mehr als die zehn verwendeten Items beinhaltet. Entsprechend unseren Erwartungen schätzten die Teilnehmenden der TG ihre Fähigkeiten auf der Selbstreflexionsskala Notwendigkeit höher ein als Studierende in der KG, d.h. Studierende, die am Training teilgenommen hatten, hielten es danach für wichtiger, ihr Verhalten, ihre Gedanken und Ge-

fühle zu reflektieren. Für die zwei übrigen Skalen, Engagement und Einsicht, zeigte sich dieser Anstieg in der TG nicht, d.h. sie reflektierten nicht signifikant häufiger über ihr Verhalten, ihre Gedanken und Gefühle und nahmen diese auch nicht häufiger oder bewusster wahr. In der KG zeigten sich Veränderungen in Richtung niedrigerer Werte auf der Skala Notwendigkeit, d.h. sie stuften es als weniger wichtig ein, ihre eigenes Verhalten, ihre Gedanken und Gefühle zu reflektieren. Die Annahme bezüglich der Kontrollüberzeugungen konnte nicht bestätigt werden. Der Wert internaler Kontrollüberzeugung stieg in der TG nicht an, sank aber in der KG im gleichen Zeitraum signifikant ab, d.h. die Studierenden in der Kontrollgruppe attribuierten Erfolge weniger auf die eigenen Handlungen. Bezüglich der externalen Kontrollüberzeugung waren keine Veränderungen in den beiden Gruppen zu verzeichnen.

Die Befunde weisen darauf hin, dass das Training möglicherweise einem Absinken der selbsteingeschätzten Selbstreflexionsfähigkeit bezüglich des Engagements und der Einsicht sowie der internalen Kontrollüberzeugung entgegenwirkt. D.h. durch das Training scheint das Engagement für und die Einsicht in die eigenen Verhaltensweisen, Gedanken und Gefühle sowie die Überzeugung, Ereignisse kontrollieren zu können und sie als eigene Handlungskonsequenzen zu verstehen, stabil zu bleiben, während diese Werte ohne die Teilnahme am Training zurückgehen. Offen bleibt, welche externen Faktoren zu diesen niedrigeren Werten bei der KG in der Postmessung führen. So ist ein Zusammenhang des Absinkens der Werte mit zunehmendem Stress im Semesterverlauf durch vermehrte Termine und Prüfungsleistungen vorstellbar. Denkbar wäre ebenso ein Absinken der Werte in der KG durch den Wegfall der im vorausgehenden Semester absolvierten Selbstreflexionsseminare und ein daran anschließendes Praktikum (Uhde, Thies, Perst & Hannemann, 2018) beziehungsweise deren Ablösung im Semester durch Lehrveranstaltungen, die die Auseinandersetzung mit der eigenen Lehrkraftrolle nur wenig thematisieren. Die Aussagekraft der Ergebnisse wird möglicherweise durch den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsmethoden eingeschränkt. Um eine hohe Rücklaufquote zu erzielen, kamen in der TG Papierfragebögen zum Einsatz. Da die KG die Fragebögen im gleichen Zeitraum bearbeiteten sollte, jedoch nicht über Lehrveranstaltungen erreicht werden konnte, erhielt diese Gruppe die Fragebögen im Onlineformat, woraus auch eine geringere Rücklaufquote in der KG resultierte. Zukünftig ist daher die Messinvarianz dieser zwei Erhebungsmethoden zu überprüfen.

Das Ziel des CM-Trainings ist der Aufbau von CM-Kompetenzen, um der Entstehung von Handlungsunsicherheiten im Rahmen des ASP vorzubeugen. CM-Kompetenzen basieren zwar auf deklarativem Wissen, bestehen in erster Linie jedoch aus prozeduralem Wissen (Havers, 2010; Kunter et al., 2011; Schaefers, 2002), weshalb zur Vermittlung das Format des kognitiv-behavioralen Kompetenztrainings gewählt wurde mit einem Fokus auf dem Aufbau prozeduralen Handlungswissen und dessen Reflexion. Die Ergebnisse zu den Selbsteinschätzungen zum CM-Wissen und den CM-Kompetenzen sowie zur Selbstreflexion und Kontrollüberzeugung sprechen für eine erfolgreiche Erreichung des Trainingsziels. Das

Ergebnis des Wissenstests scheint zu bestätigen, dass das Format des Kompetenztrainings weniger zum Aufbau deklarativen Wissens geeignet ist. Zukünftig ist von Interesse, inwieweit sich die im CM-Training erworbene Kompetenz der Studierenden in Performanz im Rahmen von Unterrichtssituationen zeigt. Hier sind weitere Studien notwendig, die die Nachhaltigkeit der Trainingseffekte sowie das Gelingen des Transfers in die Schulpraxis untersuchen.

Literaturverzeichnis

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Denner, L. & Gesenhues, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In R. Bolle (Hrsg.), *Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion*. (S. 59–119). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2013). *Classroom management for elementary teachers* (9. ed.). Boston, Mass.: Pearson.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. New York: Routledge.
- Grant, A. M., Franklin, J. & Langford, P. (2002). The self-reflection and insight scale: A new measure of private self-consciousness. *Social Behavior and Personality*, 30 (8), 821–836.
- Hannemann, L., Uhde, G. & Thies, B. (eingereicht). Evaluation eines Classroom-Management-Trainings für Lehramtsstudierende.
- Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129. <https://doi.org/10.1007/s35834-012-0032-6>
- Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrertrainings. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 283–290). Münster: Waxmann.
- Hohenstein, F., Zimmermann, F., Kleickmann, T., Köller, O. & Möller, J. (2017). Erfassung von pädagogisch-psychologischem Wissen in der Lehramtsausbildung: Entwicklung eines Messinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (1), 91–113. <https://doi.org/10.3262/ZP1701091>

- Jones, V. F. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887–908). New York: Routledge.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung* (utb-studi-e-book, Bd. 3992). Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB.
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Kohlmeyer, S. (2016). Anstöße zur Selbstreflexion im Lehramtsstudium durch themenorientierte Workshops. *die hochschullehre*, 2, 1–18.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung* (1. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Kovaleva, A., Beierlein, C., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). *Eine Kurzskala zur Messung von Kontrollüberzeugung: die Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4) (GESIS-Working Papers, 2012/19)*. Mannheim: GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, S. 261–282). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_11
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom Management that works. Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 227–242.
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31 (3), 39–56. Zugriff am 18.02.2016.
- O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? *Teaching and Teacher Education*, 28 (8), 1131–1143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008>
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Pfingsten, U. & Hinsch, R. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK. Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. (Hochschuldidaktik, 5. Aufl.). Weinheim: Julius Beltz.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

- Schaefers, C. (2002). Forschung zur Lehrerausbildung in Deutschland. eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 65–90. Zugriff am 18.05.2016.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2008). *Forschungsmethoden und Statistik in der Psychologie* (PS Psychologie). München: Pearson Studium.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade. The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Thiel, F., Ophardt, D. & Piwowar, V. (2013). Abschlussbericht des Projekts Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK). Entwicklung und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für Lehrkräfte zum Klassenmanagement. Zugriff am 20.04.2016.
- Uhde, G. (2015). *Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Trainings zur Förderung interaktiver Kompetenzen im Referendariat insbesondere mit dem Aspekt der Burnout-Prävention*. Dissertation. Technische Universität Braunschweig, Braunschweig.
- Uhde, G., Thies, B., Perst, H. & Hannemann, L. (2018). Kompetenzorientierte Beratungs- und Begleitstrukturen im Lehramtsstudium: Selbstreflexionskompetenzen und Classroom-Management-Strategien fördern. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VII* (S. 45–53).